

ON

FL1

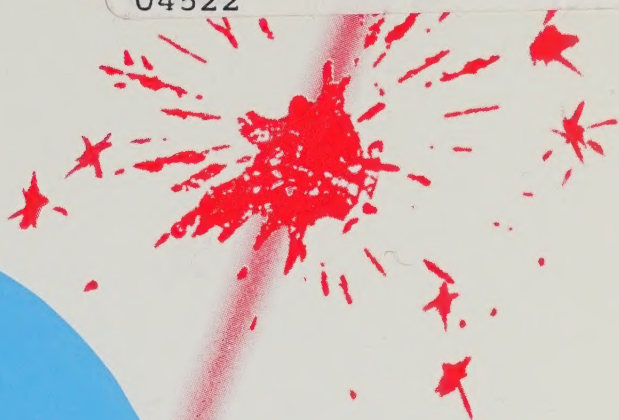
Français

M-8^e années

Document d'appui

04522

SUPERCEDED



Grandir avec les livres

Fascicule 3

La magie des mots

La littérature

d'enfance et de jeunesse :

Considérations

pédagogiques

1992


AUG 5 1993

OHEC
372.4
G753
V.3

CURRICULUM RESOURCES
OISE LIBRARY



Ministère
de
l'Éducation



Digitized by the Internet Archive
in 2025 with funding from
University of Toronto

.....
Table des matières

Introduction 2

L'éveil des tout-petits : De la formulette aux premiers poèmes 4
Yves Beauchesne

L'initiation à la poésie 6
Monique Le Pailleur

Sur les traces du grand Félix : Compte rendu
d'une expérience d'animation en poésie 15
Nicole Bertrand-Wilcox

Les chants de la toundra : Un aspect de la culture des Inuit 19
Pierre Léon

La fable aujourd'hui 25
Christian Vandendorpe

Introduction

.....

Des premières comptines tout en sonorités aux fables qui racontent des histoires, il y a de multiples explorations possibles. Aujourd'hui la poésie est plus libre et elle se rapproche souvent de la prose. Elle conjugue le bonheur des yeux avec celui du cœur, elle propose aux quatre vents un kaléidoscope d'images fulgurantes, d'échos nostalgiques et d'émotions à fleur de peau. Il s'agit de puiser abondamment à cette source de vie afin de nourrir de métaphores puissantes la jeunesse en quête d'absolu.

D'hier à aujourd'hui se mêlent les voix, les souffles, les bruissements et les paroles émergeant du passé, ces textes immortels, fragments d'éternité. Ici et ailleurs, dans le présent éphémère, s'interpellent des voix éclatantes où se moissonne l'amour des mots glanés partout sur cette planète. L'humour des poésies cocasses et des fables insolites relaie un exotisme de bon aloi dans ces innombrables randonnées à travers un univers poétisé. La poésie véritable émeut et transforme l'être en profondeur, elle enlumine le présent de mosaïques enchantées.

C'est sous l'égide du plaisir que s'inaugure le voyage au cœur des mots, sur un fond tissé de musique. Le poème est un objet d'art au même titre qu'un tableau ou une partition de musique et c'est à ce titre qu'il s'agit de le considérer, de l'investir et de s'en imprégner pour connaître à son tour l'éventuelle joie de créer.

La poésie permet une prise de contact à travers des textes souvent éblouissants avec le monde nuancé des émotions. L'enfant y fait l'apprentissage des silences éloquents qui propulsent au cœur de l'être et qui investissent d'une charge émotive les lueurs indéfinies des paroles odorantes. Paradoxes et imprécisions se juxtaposent volontiers dans ces textes qu'on ouvre comme des éventails pour s'imprégner de la brise amoureuse des mots agités tout d'abord pour soi, puis pour les proposer aux autres.

Au-delà du chant ordinaire des mots, des îlots de langage deviennent soudain habités. Comme des grains de sens qui ensemencent nos vies à la surface du vaste silence cosmique, les poèmes que l'on chante, que l'on récite et que l'on crée concentrent l'énergie libératoire issue de la transparence des choses.

L'enseignement de la poésie métamorphose les lieux communs. Des risques doivent être pris afin de consentir à plonger au cœur de l'inconnu, au cœur de l'indicible. Accompagner ses élèves sur ce sentier dissimulé dans la forêt des livres procure cependant des gratifications

intenses, puisque la poésie en classe avive la sensibilité aux autres, accroît la possibilité d'empathie, développe la capacité d'émerveillement, diminue en quelque sorte la violence du quotidien.

Lire chaque jour à ses élèves un poème pour le plaisir des mots, pour l'évocation d'images s'avère une expérience inoubliable. Cela ne prend tout au plus que quelques minutes. Lire la poésie, dire la poésie, la crier, la chuchoter, la chanter, en écrire... pour s'amuser, pour s'étonner, pour rire, pour vibrer, pour rêver. Il y a des poètes partout, tout autour de nous, qui ne demandent qu'à s'actualiser. Offrons-leur l'occasion d'explorer, d'inventer, de créer à partir des matériaux langagiers. Offrons-leur l'occasion de contacter leurs émotions et de les traduire en Beauté.

Dans ce fascicule, des témoignages font ressortir la pertinence de certaines expériences à tenter en classe. Que ce soit par la médiation des jeux de mots, par l'imprégnation des incantations verbales issues de répétitions, par la cueillette d'expressions imagées, les voies d'accès à la poésie sont nombreuses. Découvrons des poèmes pour toutes les occasions, jouons avec eux, modifions-les, transformons-les pour mieux se les approprier, pour mieux s'en inspirer. Alors, à travers les rires et les arcs-en-ciel de nos vies, il sera possible d'explorer cet autre côté du miroir où dérivent les rêves impossibles et les éclats de joie.

L'éveil des tout-petits : De la formulette aux premiers poèmes

Yves Beauchesne

.....

La poésie écrite, celle que l'enfant trouvera plus tard dans les recueils et albums, donne forme à une expérience que le tout-petit vit déjà depuis ses premiers jours. . . Les parents ou d'autres adultes auront chantonné des mots autour de l'enfant, rythmé les phrases avec leurs mains, fait découvrir au bébé les parties de son visage et de son corps grâce à ces poèmes qui chatouillent. . . Le tout-petit mémorisera ensuite nombre de comptines, certaines uniquement constituées de mots bizarres et de bruits, d'autres qui font rire, et d'autres enfin qui parlent de noms d'animaux qui riment ensemble.

En somme, l'expérience de la poésie précède ici largement l'apparition du livre. Cette lecture orale, gestuelle et corporelle prépare l'enfant à bien des expériences de création verbale, d'écriture et également de lecture.

Bien que sa production soit assez limitée si on la compare aux autres genres littéraires, la poésie est quand même assez bien représentée dans l'éventail des livres destinés à la jeunesse. Elle y apparaît principalement sous forme de livres de comptines et de livres de poèmes.

L'origine de beaucoup de comptines se perd dans la nuit des temps. Ces courts textes rimés ou assonancés se caractérisent par leurs qualités sonores et répétitives ainsi que par la diversité de leurs thèmes et de leurs fonctions. Les comptines peuvent mettre en scène aussi bien des êtres humains ou des animaux que des objets. Elles peuvent servir à aider le choix entre deux choses ou à éliminer un participant d'un jeu. Elles peuvent raconter une historiette ou n'avoir aucun sens parce que constituées de jeux phonétiques ou de mots inventés. Cette première poésie de l'enfance redonne au langage sa pleine liberté en faisant un abondant usage du rythme (rimes, assonances, répétitions de sons. . .), de sonorités (onomatopées, mots bizarres. . .) et d'images souvent inattendues, comiques ou même bouffonnes.

Les poèmes, eux, veulent traduire de façon plus dense des expériences, des émotions et des sensations plus variées et plus complexes. Les ressources suggestives du langage sont exploitées à plein et la connotation y est monnaie courante. Comme dans les comptines, le rythme et les sonorités jouent un rôle de premier plan. C'est cependant par l'intensité de leurs images que les poèmes se distinguent des comptines. Correspondances et rapprochements entre des réalités apparemment différentes donnent à ces textes leur force de frappe. De plus, les livres de poèmes se caractérisent très souvent par une mise en page particulière

des textes. La grosseur des caractères d'imprimerie, les choix typographiques, la disposition des lignes du texte dans un certain ordre ou désordre apparent, tout cela contribue à donner au poème une présence visuelle. De plus, l'enfant se voit offrir tout un choix de livres de poèmes : l'histoire versifiée, la fable, le poème lyrique, le vers libre et le poème en prose.

Le monde de la poésie, quelle que soit la forme sous laquelle celle-ci se présente à l'enfant, constitue le moyen idéal de faire apprécier la lecture à haute voix, la lecture avec tout son corps et avec toutes les ressources de son imagination. La poésie est, en somme, le prolongement même des premières expériences heureuses du langage.

L'initiation à la poésie

Monique Le Pailleur

.....

Qu'est-ce que la poésie?

La poésie est un art, une forme d'expression privilégiée qui donne aux mots de tous les jours un pouvoir décuplé. Grâce aux sonorités, aux rapports des sonorités entre elles et à la multiplicité des rythmes qui en résultent, les mots revêtent une nouvelle personnalité, prennent d'autres couleurs. Les comparaisons et les images évoquent des réseaux de significations, des dimensions insoupçonnées. Avec un matériau accessible à tous, la langue, les poètes font des merveilles. En agencant les mots, en répartissant les pauses et en orchestrant les multiples échos des mots entre eux, ils et elles réussissent à nous émouvoir.

Si la poésie est l'art du langage par excellence, c'est qu'elle suscite, par la médiation de la parole, des émotions intenses. La sensibilité est exacerbée par l'émerveillement et la jouissance des mots. Le langage poétique s'incruste au cœur de l'être. On se laisse volontiers porter par les rythmes mélodiques et solliciter par la polyphonie d'images symboliques. On en arrive même parfois à frôler l'extase, tant les mots sont souvent chargés d'émotions, tant les évocations peuvent être puissantes¹.

L'appréciation de la poésie

Un poème n'est pas poétique en soi, car la poésie émane beaucoup plus de nos êtres que des textes. Puisque chaque lecteur investit le texte à sa manière, chacun réagit différemment à son contact. Le poème qui laisse d'aucuns indifférents peut, par contre, en émouvoir d'autres. Il arrive cependant qu'il y ait pour certains poèmes ou chansons une forte unanimité, et que l'on s'accorde à les trouver sublimes. Les œuvres des grands poètes d'hier et d'aujourd'hui ont un pouvoir auquel peuvent se révéler sensibles même de très jeunes enfants. Il importe cependant de diversifier le choix des textes, simplement pour élargir les intérêts des enfants en matière de poésie.

On sait que l'enfant a besoin, pour se développer, de nourriture, d'amour et surtout de mots. Il ou elle vibre à leur musique, se réjouit de leurs configurations, capte leur saveur, palpe leurs textures, les hume, les contemple. Très tôt, en fait, le jeune enfant est sensible à la

.....

1. H. Meschonnic, *Les états de la poétique* (Paris, P.U.F., 1985).

musicalité du langage, aux jeux de mots, à la poésie. «Les mots que l'on reçoit sont comme les parfums qu'on respire» chante avec justesse Francis Cabrel, artiste très populaire du sud-ouest de la France. En effet, le contact avec les mots est essentiel. Bien vite, ceux-ci se métamorphosent en images et deviennent autant de cadeaux à partager, cadeaux qui émeuvent ou font sourire, qui réjouissent ou qui attristent, qui propulsent dans le rêve ou tout au fond de soi. Les mots agencés ou combinés, mots fauves ou rutilants, mots ouatés ou enveloppants, s'amuse et se taquinent, se boudent ou s'entrelacent.

Afin de développer la sensibilité esthétique des jeunes enfants, il faut leur apprendre à explorer avec confiance l'univers des mots. Pour les amener à aimer la poésie, il suffit de les imprégner de beaux textes puis de les laisser ressentir la puissance des évocations et la force de l'imagerie mentale. La recherche de la satisfaction est primordiale pour tout être humain. Si l'on souhaite que les enfants valorisent la poésie, il faut qu'ils et elles soient régulièrement en contact avec elle et se sentent libres d'y réagir avec intensité².

Pour entrouvrir la porte de contrées inexplorées et exprimer l'indéfinissable, il n'y a rien de mieux que la poésie. Sa lecture est un chant qui investit notre espace intérieur, sa création est libératrice des tensions et des images qui meublent l'inconscient.

Quelle poésie choisir?

Un texte versifié et rimé n'est pas poétique pour autant, et il existe de merveilleux poèmes rédigés en prose. On ne peut pas se fier uniquement à la forme extérieure d'un poème, c'est-à-dire à ses structures de surface, pour conclure de sa valeur poétique.

Avant tout, il s'agit d'amener l'enfant à passer d'un mode de lecture linéaire, c'est-à-dire d'un mode qui ne retient du récit que ses aspects anecdotiques, à une pluralité de niveaux de lecture, où se constitue l'épaisseur du sens. À cette fin, l'album pour enfants peut constituer une voie d'accès privilégiée à la poésie, en superposant au déroulement chronologique un univers de résonances et de connotations. Les illustrations, abondantes et recherchées, se prêtent à une forte interaction lecteur-texte. Il faut inviter l'enfant à établir des réseaux de correspondances multiples entre ce qu'il ou elle voit, imagine et ressent.

Si certains thèmes semblent à priori plus poétiques que d'autres (par exemple, le vent, la neige, l'arbre, la lune, la maison, le ruisseau, l'oiseau, le nuage...), il faut se garder d'oublier que c'est surtout le *traitement* du thème qui importe. Francis Ponge, un poète français de ce siècle, a bien écrit des textes tout à fait étonnants à propos de choses

2. J.-P. Balpe, *Lire la poésie* (Paris, Armand Colin, 1980).

ordinaires : un savon, un verre d'eau, un galet³. Tout est une question de regard : le monde est toujours à redécouvrir avec des yeux d'enfant.

L'aspect sonore de la poésie importe autant que les thèmes et les significations. De plus en plus d'albums de poésie s'accompagnent maintenant d'une cassette sonore ; les textes enregistrés sont faits pour être sonorisés, goûtés, savourés, intériorisés. Par ailleurs, les vraies chansons constituent sans doute la meilleure façon de faire entrer la poésie dans la vie quotidienne des enfants. Il est plus facile de se remémorer une chanson qu'un poème, car la musique agit comme support aux mots et procure des ancrages corporels. La mélodie l'emporte parfois sur le sens des paroles. Certaines des chansons de Félix Leclerc, d'Yves Duteil ou de Gilles Vigneault, par exemple, qui réunissent mélodies et textes poétiques, plairont aux enfants des cycles primaire et moyen.

Le choix de poèmes se fera aussi en fonction de l'âge des élèves. À la maternelle et au jardin d'enfants, les comptines et les chansons font partie du menu quotidien. On chante ou on scande des comptines en arrivant, en jouant, entre deux activités, en rangeant, et même au moment du départ. Souvent, les enfants ont un cahier aide-mémoire dans lequel figurent leurs textes préférés, agrémentés de dessins. L'enseignement de la musique se prête en général fort bien à cette exploration de l'univers sonore.

Les jeunes enfants du cycle primaire sont ravis par la fonction ludique du langage. Mais, si on leur lit volontiers des contes et des récits en classe, leur offre-t-on la possibilité d'entendre et de savourer également des poèmes et des comptines ? Ces dernières ne sont pas de petits contes : comme l'indique l'orthographe, elles servent avant tout à *compter*, et non à raconter. La signification qui se dégage d'une comptine est accessoire au plaisir qu'on trouve à la répéter. Il ne s'agit pas de l'expliquer, puisque seul le rythme interne doit être mobilisé !

Le « coin-poésie »

Un « coin-poésie » dans la salle de classe ou au centre de ressources peut constituer une sorte d'oasis qui invite à la détente et à l'ouverture. Il importe d'accorder une attention particulière à l'aménagement du coin de poésie. Un éclairage tamisé, une bougie, un fond sonore favorisent l'intensité de cette communion du langage. Même si certains poèmes ont des qualités musicales très marquées, on peut souvent enrichir l'expérience sur les plans émotionnel et esthétique en faisant écouter une œuvre musicale en même temps que le poème.

.....

3. Œuvres de Francis Ponge : *Le Parti pris des choses* (1942), *Proèmes* (1948), *Le Savon* (1967).

L'humour peut être aussi au rendez-vous. Des explorations fantaisistes, sonores ou graphiques délestent l'imaginaire du carcan des stéréotypes. La lecture de la poésie se double souvent du plaisir visuel offert par les illustrations, surtout si celles-ci sont d'une grande valeur esthétique.

Au coin de la poésie, il vaut mieux ne lire aux enfants que des textes que l'on aime vraiment soi-même, afin de leur communiquer un enthousiasme vrai. On peut leur demander de fermer les yeux pendant l'audition. Ils et elles s'éveilleront peu à peu à cette lecture lente, expressive, mélodique, qui tissera en eux des réseaux de sens multiples. Par la suite, on leur demandera de partager avec les autres les images surgies ou les significations dégagées, en se gardant bien d'un jugement exclusif et réducteur. Lire aux enfants un poème, c'est les inviter à pénétrer à pas feutrés dans un monde parallèle, dans cet au-delà du langage où l'on se glisse au cœur des mots.

L'animation de la poésie en classe

Pour composer des poèmes, il s'agit de se mettre à l'écoute de son monde intérieur, d'en nommer les nuances les plus subtiles, de risquer des associations de mots surprenantes et de s'émerveiller de certaines rencontres aléatoires. Certains enfants seront spontanément portés vers l'expression musicale, plastique ou dramatique, plutôt que verbale. Cette dernière, étant plus complexe que les autres, doit évidemment être apprivoisée avant de devenir pleinement satisfaisante pour la majorité des élèves. Il importera donc de les encourager en valorisant chacun de leurs essais, en dépit des maladresses, et de s'émerveiller avec eux et elles des trouvailles intéressantes qui jalonnent leurs premières explorations. Avec un peu d'insistance de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, les élèves prendront bientôt goût à l'exploration poétique, pourvu qu'il y ait un climat de confiance, d'encouragement et d'entr'aide, un espace de connivence et une douce complicité. Avant de créer des poèmes, il faut en entendre, en regarder beaucoup, en lire pour soi-même et oser quelques parcours en s'inspirant de quelques balises. Il s'agira donc de considérer plus particulièrement, dans les poèmes mis à la disposition des élèves, l'aspect visuel des textes, les images évocatrices et les jeux de sonorités.

L'aspect visuel des textes

Il importe d'amener l'enfant à percevoir l'intérêt de la disposition d'un poème et le bien-fondé des espacements entre les mots et entre les vers. Rien de cela n'est dû au hasard. Le rapport entre le plein et le vide, le noir et le blanc, la parole et le silence est le résultat d'un effort conscient; ce rapport est élaboré sciemment, en toute connaissance

de cause. Il s'agit d'une forme de respiration conjuguée avec l'harmonie visuelle d'une partition. Dans cette optique, on peut inviter l'enfant à disposer un poème sous forme de calligramme (poème en forme de dessin, comme ceux d'Apollinaire). Le fait de s'attarder au format et à la forme des lettres permet d'en discuter les propriétés poétiques.

Contrairement au conte, qui consiste en une structure narrative close, le poème se prête à diverses interprétations. Tant mieux s'il n'est point ponctué : chacun et chacune peut alors choisir son propre rythme, en introduisant des pauses aux endroits voulus. Les lecteurs sont libres d'apprécier les nuances de sens qui surviennent de l'absence de ponctuation.

On peut également explorer d'autres aspects visuels de la poésie. Par exemple, certains thèmes se prêtent à une exploration parallèle par le dessin ou par la peinture. Les élèves peuvent illustrer leur arbre imaginaire (arbre-maison, arbre-fantôme ou arbre-soleil. . .). Ils peuvent écrire des poèmes dans le sable, dans de la peinture digitale, sur des T-shirts, sur des espadrilles, sur des sacs d'emballage, sur des ballons de fête, sur des cartons d'emballage, sur des acétates ou du papier de fête.

Le support matériel importe, en effet. On peut dissimuler des poèmes dans des ballons soufflés à l'hélium qui s'envoleront, les envoyer sur des cartes-postales de fabrication maison, les inscrire à la place de graffitis. On peut rédiger des poèmes-affiches, des poèmes-tapis, des poèmes-objets. . .

La recherche d'images évocatrices

Le sens d'un poème n'est pas unique mais multiple. Il se précise peu à peu, teinté par la charge des émotions. L'exploration poétique peut être grandement facilitée par des jeux poétiques, par exemple, celui des associations : «Qu'est-ce pour toi que l'amitié, la forêt, la vie. . . ?» ou celui des prédicats : «La vie, c'est comme. . . »; «Un ami, c'est. . . ». L'ensemble des propositions émises par les élèves constituera un poème collectif⁴. D'autres jeux d'imagination sont également propices à la créativité : «Si j'étais une fée, je. . . ». Des évocations multisensorielles constituent aussi un moyen de favoriser la production d'images-mots : «Tu touches. . . , respires. . . , entends. . . , vois. . . Qu'imagines-tu? À quoi rêves-tu? Que fais-tu, que ressens-tu?»⁵

Puisque les images évocatrices proviennent de rapprochements inattendus, il faut permettre aux élèves d'en prélever dans les textes poétiques et de les collectionner dans un carnet. Ce sera un moyen de découvrir et de s'appropriier les «secrets» de leur fabrication. Ainsi, les élèves apprivoiseront tout doucement les métaphores et apprendront

4. B. Roy, *Imaginer pour écrire* (Montréal, V.L.B., 1988).

5. L. Timbal-Duclaux, *L'écriture créative* (Paris, Retz, 1986).

à en créer. L'association de mots pris dans divers champs sémantiques fait surgir à profusion des paradoxes et des métaphores : «lune d'opale», «fleur de mystère», «soleil noir», «jardin de lumière...». Les oppositions de couleurs, de formes, d'idées... peuvent ainsi se remettre en perspective.

On peut également reprendre les célèbres jeux auxquels s'adonnaient les poètes surréalistes, jeux qui faisaient appel au hasard en jumelant les efforts de deux partenaires. Ainsi, le premier rédige une question du genre «Qu'est-ce que...». Le second partenaire formule, sans regarder la question, une réponse : «C'est...». Par exemple : «Qu'est-ce que l'amour? C'est un ciel parsemé d'étoiles ou une route lumineuse.» De nombreuses variantes sont possibles : «Si j'étais un/une... , je pourrais...»; «Avant je... ; maintenant je...».

Dans ces jeux, et même en tout temps, le dictionnaire peut devenir un précieux allié. Il regroupe des expressions et des vocables évocateurs. Il permet des rapprochements et des explorations illimitées. Il relance la créativité en favorisant des associations inattendues, au gré de la fantaisie⁶.

Il est également possible de recourir à des techniques comme celle du caviardage, qui consiste à supprimer la plupart des mots d'un texte en prose ou d'un article journalistique afin d'en extraire un poème qu'il s'agira d'agencer avantageusement⁷. La modification de poèmes ou de textes poétiques, par la récupération de la structure ou d'autres éléments, constitue une activité fructueuse. Les textes-souches serviront de points d'ancrage à imiter et à transformer. Tout texte dérive dans une certaine mesure d'un texte antérieur dont il s'inspire plus ou moins ouvertement. On peut même transformer un poème en récit (roman, conte ou autre) ou effectuer l'inverse. Voilà de bouillonnantes créations en perspective! Les exercices de modification ou de transformation sont créatifs, puisque l'élève porte nécessairement son attention sur le processus de fabrication générateur du texte⁸.

Les jeux de sonorités

Les rimes plates ou croisées créent une musicalité qui a été éprouvée au cours des siècles. Cependant, d'autres procédés plus modernes sont à essayer. Ainsi, la répétition d'un mot ou d'une expression au début de tous les vers d'un poème induit une structure incantatoire : *Printemps, printemps... ; Lune, lune blanche...* On peut également

6. M. Le Pailleur et J.-F. Picher, *Drôles de jeux de mots*, cahiers 1, 2 et 3 (Montréal, C.E.C., 1990).

7. Y. Pinguiilly, *Il était une fois les mots* (Paris, La Farandole, 1981).

8. A. Duchesne et T. Leguay, *Petite fabrique de littérature* (Paris, Magnard, 1985).

adopter le principe d'assonance ou d'allitération, c'est-à-dire de la répétition de mêmes sonorités à l'intérieur d'un même énoncé.

Des mots-valises provenant de la fusion de deux ou de plusieurs mots peuvent également créer des sonorités nouvelles et évocatrices : aganeuil, alloindre...

Selon Michel Deguy, le rythme est le sésame qui permet de pénétrer au cœur de la langue⁹. Il faut rendre les enfants attentifs aux rythmes qui les transportent, il faut les aider à cultiver la qualité de leur ouïe, à comparer leurs impressions et à intérioriser la musique des mots qui s'amalgament ou qui s'entrechoquent.

L'évaluation

Une évaluation sommative (de type bilan) est moins appropriée qu'une évaluation continue et formative, puisqu'il s'agit surtout d'accompagner l'enfant pendant sa croissance et son appropriation de la poésie, et non de porter sur lui ou sur elle un regard définitif. L'enfant a besoin de rétroaction constante pour s'approprier le langage. Le personnel enseignant doit donc valoriser les parcours individuels, se mettre à l'écoute des différences et réagir positivement aux essais des élèves.

Autrefois, l'évaluation était axée sur la mémorisation de poèmes étudiés en classe. De nos jours, on préfère encourager les transactions diverses avec les textes, pendant lesquelles on peut observer les signes d'intérêt et d'ouverture de la part des enfants. On reconnaîtra favorablement les marques d'exploration, la spontanéité, les bonheurs de l'écriture, les va-et-vient entre les textes lus et les textes produits par le biais d'emprunts, d'adoption de structures, de transferts thématiques et d'inspiration directe. On valorisera les métaphores étonnantes. On encouragera les échanges et les partages, en aménageant un climat propice à la croissance et à la critique constructive. On publiera des recueils de poèmes et on organisera volontiers des matinées de poésie.

En conclusion

Si l'on désire que l'enfant développe le goût de la poésie et sa sensibilité au langage, il importe d'intervenir d'abord au niveau des attitudes, car ce sont les réactions affectives qui importent essentiellement, en ce qui concerne la poésie. Prétendre expliquer un poème, c'est le réduire à une création purement intellectuelle, ce qu'il n'est pas. Le poème s'adresse à tout l'être, au moyen d'images qui deviennent vivantes en chacun et chacune. Il accompagne nécessairement un cheminement intérieur.

.....

9. M. Deguy, *Choses de la poésie et affaires culturelles* (Paris, Hachette, 1986).

La poésie, cet au-delà du langage, s'inscrit dans la mémoire de notre inconscient. À l'instar des autres formes d'art, elle parvient à nous élever dans notre humanité, en raison du contact avec la Beauté. Créer, ce n'est pas seulement imaginer : c'est s'inspirer de ce qui existe, de ce qui a déjà été fait pour réaliser quelque chose de nouveau qui témoigne de notre investissement personnel. Créer, c'est essentiellement transformer.

Entendre un poème, c'est déjà le recréer en soi. Pour le lire, donc y accéder seul, il s'agit de s'engager dans un processus de co-crédation. Pour en écrire, il s'agit de mobiliser les structures induites, d'activer les données emmagasinées en mémoire et de se mettre à l'écoute de son monde intérieur. La création, dans cette optique, est à la portée de tous et de toutes.

.....
Bibliographie

Archambault, Andrée et Elisabeth Panisset-Roussel. *Initiation à l'expression poétique au primaire*. Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire. Montréal, Université de Montréal, 1984. 280 pages.

Balpe, J.-P. *Lire la poésie*. Paris, Armand Colin, 1980.

Balpe, Jean-Pierre, avec la collaboration de F. Clément-Bolayron. *Les moments de poésie à l'école élémentaire*. 2^e éd., Paris, Colin, 1976. 72 pages.

Deguy, M. *Choses de la poésie et affaires culturelles*. Paris, Hachette, 1986.

Du Borgel, B. *Imaginaire et pédagogie*. Paris, Le sourire qui mord, 1983.

Duchesne, A. et T. Leguay. *Petite fabrique de littérature*. Paris, Magnard, 1985.

Dupriez, B. *Gradus. Les procédés littéraires*. Paris, 10/18, 1984.

Jean, G. *Mon premier cahier de poésie pour tout âge*. Paris, Retz, 1983.

Koch, Kenneth. *Les couleurs des voyelles. Pour faire écrire de la poésie aux enfants*. Paris, Casterman, 1978. 173 pages.

Le Pailleur, M. et J.-F. Picher. *Drôles de jeux de mots*. Cahiers 1, 2 et 3. Montréal, C.E.C. 1990.

Meschonnic, H. *Les états de la poétique*. Paris, P.U.F., 1985.

Pinguilly, Y. *Il était une fois les mots*. Paris, La Farandole, 1981.

Roy, B. *Imaginer pour écrire*. Montréal, VLB, 1988.

Timbal-Duclaux, L. *L'écriture créative*. Paris, Retz, 1986.

Tran, Evelyne et Marie-José Trudel. *Jeux d'écriture et de poésie*. Québec, PPMF-Laval, 1983. 103 pages.

Sur les traces du grand Félix : Compte rendu d'une expérience d'animation en poésie

Nicole Bertrand-Wilcox

.....
Ce matin, les élèves du jardin d'enfants ont composé ce «rap» :

Mon école est la plus belle
Elle s'appelle Félix Leclerc
Mon école est très jolie
Et j'y vois beaucoup d'amis...

Je leur ai beaucoup parlé du grand poète mais, pour ces enfants de Toronto, Félix Leclerc est avant tout le nom de leur école, une école où il fait bon vivre et partager, une école où il fait bon grandir et se développer.

À l'entrée, sous un portrait de l'artiste, ce poème que je leur ai destiné témoigne de l'esprit des lieux :

Aujourd'hui, je veux vous présenter
Mon poète préféré
Depuis longtemps ses chansons
Font le tour des maisons
Il a du soleil dans les yeux
De l'argent dans ses cheveux
C'est un homme de lumière
Il s'appelle Félix Leclerc

Tous les matins, enfants et adultes se rassemblent dans le foyer de l'école, endroit aménagé de façon qu'on puisse s'asseoir par terre. C'est là qu'en tant que directrice j'anime un rituel d'ouverture qui réunit pendant vingt minutes, beau temps, mauvais temps, la centaine d'enfants de la maternelle à la 6^e année qui constituent les cinq groupes-classes. La rencontre au foyer est un moment magique, privilégié, où s'actualise le bonheur d'être ensemble, où se tissent nos aspirations et nos rêves.

Je souligne en premier lieu les anniversaires, qui déterminent les «vedettes» du jour. Celles-ci seront immortalisées sur pellicule par le photographe attitré, un élève de la 5^e/6^e année. Je poursuis une thématique déjà amorcée ou j'en présente une nouvelle, en inscrivant sur un tableau aide-mémoire les questions soulevées. Je sollicite les opinions des élèves, en profitant de l'échange (car l'aspect culturel m'apparaît

fondamental) pour glisser des expressions imagées, élargir le vocabulaire, ébranler quelques certitudes et ouvrir des pistes de réflexion qui peuvent être explorées en salle de classe.

Souvent, pour faire démarrer la séance, je présente une chanson de notre poète préféré : *Moi, mes souliers, Le p'tit train du Nord, L'hymne au printemps, Tirelou*. . . C'est ainsi qu'en début d'année les enfants se sont enthousiasmés pour la fabrication de Tirelous de toutes sortes, en tenant compte de trois caractéristiques essentielles : *est utile, peut se déplacer, est parfois grand et parfois petit*. Il y a eu des oiseaux imaginaires, des robots ultrasophistiqués, des véhicules de science-fiction et d'autres inventions extrêmement recherchées.

Une autre fois, à la suite de l'audition de *L'hymne au printemps*, nous avons décidé ensemble de fêter la saison. L'école s'est vite transformée en décor de rêve. À l'entrée, nous avons inauguré la «rue Félix Leclerc». Le premier corridor abritait le jardin enchanté, qui a pris la forme d'une portée musicale géante. (On avait posé la question : «Que retrouve-t-on dans un jardin enchanté?». Un enfant, ayant retenu le mot «chant», partie du vocable «enchanté», avait vivement répondu : «des notes de musique!»)

Ensuite, des fleurs fantaisistes, immenses et magiques ont envahi les murs jusqu'au «coin de la fleuriste», halte magnifique où d'étranges vocables aux sonorités envoûtantes embaumaient l'imagination : myosotis, capucine, dahlia, mimosa, coquelicot. . . On arrivait ensuite à la «rue de la Poésie», où murales et expositions de livres-vedettes, sculptures et affiches, se déployaient grâce à une créativité aiguisée dans un esprit d'entraide. Pour les photographies qui empruntaient à la nature la magie des fleurs du printemps, les élèves de 2^e année ont rapidement trouvé des légendes éloquentes :

Les tulipes du printemps jouent dans le vent
 La rosée des jonquilles sous le soleil qui brille
 La tulipe rose du midi grandit ici
 Les marguerites de la joie jouent avec toi
 J'ai vu une chenille amoureuse d'une jonquille
 La tristesse des nuages amène l'orage
 Le miracle des fleurs fait battre mon cœur

Je lis souvent aux élèves des textes du grand Félix, à propos de tout et de rien, pour éveiller leur sensibilité. La poésie fait partie du menu quotidien : on joue avec les mots, on les étire, on les secoue, on les lance, on les attrape, on se les prête, on les glisse entre les doigts, on les imagine, on les ressent, on les apprête à toutes les sauces. On prend plaisir à recourir aux expressions métaphoriques qui chatouillent l'imagination. Quelques enfants savent même chercher midi à quatorze

heures, couper les cheveux en quatre, être parfois dans leurs petits souliers, avoir le cœur sur la main, se regarder dans le blanc des yeux, et devenir rouges de plaisir.

17

Un matin de printemps, lors de la séance, les cœurs se risquent à voltiger :

C'est la fête, le soleil brille.
C'est la fête, les oiseaux chantent.
C'est la fête, les bourgeons fleurissent.
C'est la fête, les papillons volent.
C'est la fête, les abeilles butinent.
C'est la fête, les coccinelles se réveillent.
C'est la fête, les enfants sont contents.
Oui, c'est la fête,
Oui, c'est la fête du printemps!

«C'est au-jour-d'hui-le-prin-temps!» scande avec joie le groupe d'enfants. Les fleurs, les oiseaux, les astres, l'espace, les couleurs suscitent des comptines collectives ou des bouts-rimés, en plus d'encourager le partage des émotions, l'audition de poèmes ou de chansons. Le rire, la colère, l'amour, la haine, la joie, la peine... voilà autant d'émotions explorées intensément et dramatisées pour affiner l'intuition, la compassion, la sensibilité et l'empathie. Un mois, tout un mois de poésie. Des poèmes sont affichés partout, en formats fantaisistes minuscules ou géants, en contours d'objets de toutes sortes.

Je me rappelle les quelques séances au royaume des couleurs, durant lesquelles nous avons essayé tour à tour chacun des «chapeaux» de De Bono¹. C'est ainsi que nous avons appris à distinguer les nuances même les plus subtiles et à apprécier les connotations du blanc, du jaune, du rouge, du noir, du vert ou du bleu. En s'inspirant des prismes et de l'arc-en-ciel, nous avons réinventé la couleur des voyelles, filé des métaphores, puisé chacun et chacune dans notre monde intérieur. «Si tu étais une couleur, quelle couleur serais-tu, et que ferais-tu?» ai-je demandé aux élèves du cycle moyen. Ils m'ont répondu ainsi :

Si j'étais une couleur...
Je serais le rouge et je créerais l'amour
Je serais le bleu et je nagerais dans la mer
Je serais le blanc et je symboliserais le drapeau de la paix
Je serais le jaune et je voyagerais dans la lumière
Je serais le vert et je serais une tortue qui dessine un lézard
Je serais le gris et je serais la fourrure d'un chat
Je serais le noir et je m'enfuirais par la fenêtre

.....
1. Edward De Bono, *Lateral Thinking. A Textbook of Creativity* (New York, Penguin, 1977).

Vive l'immensité du bleu, l'énergie solaire du jaune, la passion du rouge, la créativité du vert, la prudence du noir, la neutralité du blanc. Tout est rapidement devenu symbole pour ces enfants qui, par ailleurs, discutent de leurs rêves et trouvent des moyens originaux pour contrer les dragons et serpents maléfiques de leurs cauchemars. À d'autres moments, l'école tout entière voguera sur les ailes du temps au pays de l'amour ou sous des tropiques imaginaires. On profitera parfois des contes du vendredi pour réactiver la fontaine des couleurs, pour proposer des journées monochromes (journée rouge, journée jaune. . .) qui sont bien loin d'être monotones.

Créer des atmosphères, sublimer le quotidien, valoriser l'éphémère, inscrire dans l'instant la beauté suave des actions fugitives, voilà un programme qui s'inscrit dans une optique d'absolue modernité. À quoi bon figer l'inspiration du moment? De jour en jour, les regards métamorphosent les lieux, des risques se prennent, les thématiques se renouvellent ou se modifient au gré des interactions du groupe-école, cette merveilleuse famille pluriethnique qui, dans la joie de nommer, de dire et de rêver, transcende les disparités culturelles.

C'était un p'tit bonheur que j'avais ramassé. . . Oui, du bonheur, il y en a en abondance dans cette école aux dimensions humaines. Les yeux des enfants brillent de mille feux sous le regard encourageant du grand Félix, qui impulse dans ces lieux la soif de l'absolu.

.....
Bibliographie

Blot, Bernard et Louis Porcher. *Poèmes à l'école*. Paris, Colin, 1980. 158 pages.

Brassard, Daniel. *Un goûter de poésie*. Illustré par Robert Dolbec. Boucherville, Graficor, 1986.

Christophe, Suzanne et Claude F. Grosset-Bureau. *Jeux poétiques et langue écrite*. Paris, Colin, 1985. 160 pages.

De Bono, Edward. *Lateral Thinking. A Textbook of Creativity*. New York, Penguin, 1977.

Leclerc, Félix. *Cent chansons*. Montréal, Fides, 1970.

Roberge, Hélène. *La poésie à l'école*. Montréal, Ville-Marie, 1981. 80 pages.

_____. *Les livres de poésie*. Montréal, Ville-Marie, 1981. 41 pages.

Les chants de la toundra : Un aspect de la culture des Inuit

Pierre Léon

.....
La littérature constitue un merveilleux instrument de découverte, de soi et des autres. Cet instrument est d'autant plus riche que l'on peut élargir le champ sémantique du terme «littérature» pour englober l'oral, c'est-à-dire l'usage esthétique de la langue parlée. À cet égard, la littérature orale traditionnelle des Inuit, transcrite et conservée grâce aux explorateurs et aux ethnologues, présente un grand intérêt.

L'originalité de cette littérature orale réside principalement dans ce que les Inuit appelaient des «chants». Ces poèmes présentent souvent une grande valeur poétique par l'originalité de leur contenu et l'étrangeté de leur expression. Il faut se rappeler qu'il s'agissait d'un genre essentiellement parlé et chanté. Ces poèmes paraissent ici sous une forme simple puisque, à l'instar de certains chanteurs contemporains, les Inuit pouvaient répéter dix ou vingt fois la même phrase chantée sur une même mélodie ou avec de très légères variations. Il convient aussi de signaler une autre particularité de ces chants, la conclusion. Tous se terminaient de la même façon, sur ces mots :

Ma chanson est finie
Je n'ai plus rien à dire!

L'exploitation en salle de classe de la richesse documentaire que renferment ces chants peut amener les élèves à découvrir littéralement l'habitat, la vie quotidienne, les préoccupations et les rêves des Inuit, bref, leur vision du monde. Utilisés en bloc ou par fragments, ces chants peuvent servir de base de discussion autant que de modèle de création, les élèves pouvant ensuite illustrer leur propre «chant» en s'inspirant de gravures de l'art inuit.

S'ils se prêtent à des applications pédagogiques variées, les chants inuit remplissaient pour leur part plusieurs fonctions, dont celles d'enseigner les savoirs, d'exprimer sa personnalité, ses sentiments, ses expériences et aussi de distraire. Comment les élèves pourraient-ils, par exemple, demeurer insensibles à la fonction ludique de la poésie inuit?

Se distraire

Les Inuit chantaient et dansaient en se racontant des histoires et des poèmes. C'était leur façon bien à eux de lutter contre l'ennui de cette interminable nuit qui s'abat sur la toundra, avec la neige et les glaces de l'hiver, au terme d'un été fleuri et lumineux, mais court.

Certains chants à l'allure de comptines étaient récités lors des jeux. Le chant qui suit accompagnait le jeu de bilboquet, qui consistait à enfiler une rondelle en os sur un autre os, celui-là long et mince, les deux os étant rattachés par un fil. Il fallait bien entendu y parvenir avant d'avoir fini de réciter la comptine. Les élèves pourront même apprendre cette comptine simple et musicale en inuktitut.

*Chant du bilboquet*¹

Inikpunga	Je me couche
Inpakpunga	Je m'éveille
Inerkpunga	Je fais du feu
Ikipunga	Je me chauffe
Makitpunga	Je me lève
Attilipunga	Je mets mon attilli ²
Kralikpunga	Je mets mes pantalons.
Aya-ya	
Aya-ya	

Le refrain des chants inuit comprend presque toujours les mots «aya-ya! aya-ya!» que tout le monde reprend en chœur en battant des mains. Ces chants sont également accompagnés au tambour que l'on frappe sur le côté pour rythmer la récitation ou la chanson.

D'autres chants faisaient office de berceuses. Ainsi les enfants inuit s'endormaient-ils sur ces mots :

Apporte-moi
Ta parure de bois
Je la porterai toujours avec moi
Pour avoir l'air
D'une vraie dame³

D'autres encore se présentent comme des formulettes récitées à la manière de comptines, auxquelles on attribuait des propriétés magiques. Par exemple, pour augmenter ses forces, on récitait :

Petite mouette, tout là-haut dans le ciel
Toi qui fends le vent
Descends vers moi,

1. Anonyme, «Chant du bilboquet», dans *Chants de la toundra*, adaptation française de Pierre Léon (Sherbrooke, Naaman, 1985), p. 15.

2. L'attilli est une chemise faite avec deux peaux, l'une avec le poil à l'intérieur, l'autre avec le poil à l'extérieur.

3. Anonyme, «Parure», *ibid.*, p. 110.

Descends vers moi!
Tes ailes brillent
Tout là-haut, dans le froid rouge!
Donne-moi la force!⁴

Si les chants inuit avaient, sans conteste, pour but de distraire en racontant une histoire, ils avaient aussi la capacité d'émerveiller par l'interprétation qu'on en faisait : en les chantant, en les dansant, en les racontant ou en les mimant.

Enseigner les savoirs

Outre sa fonction ludique, le chant inuit visait aussi à enseigner les savoirs et constituait en quelque sorte un réservoir de sagesse populaire. Cette fonction didactique se retrouve dans les chants de la mythologie et dans les fables. Ces dernières enseignent la prudence devant les dangers quotidiens, la méfiance envers les beaux parleurs ainsi que cent autres conseils de la vie pratique. La morale de la fable suivante est universelle : on finit toujours par rencontrer plus fort que soi.

*L'ours géant*⁵

Il était une fois un ours géant
Qui passait son temps à manger les gens.
Il était si démesuré
Qu'il les avalait tout entiers.
Ils mouraient alors d'asphyxie
S'ils n'étaient déjà morts de peur!

Personne ne savait
Comment se débarrasser
De cette bête cruelle
Et insatiable.

Que faire? Personne ne le savait...
Jusqu'à ce qu'un homme avisé
Laisse l'ours l'avaler!
Il descend tout droit,
De la gorge à l'estomac,
Dans le noir, le chaud et la bave!
Une fois là-dedans,
Prend son couteau tout simplement

4. Nakasuk, « Prière pour avoir de la force », *ibid.*, p. 73.

5. Orpingalik, « L'ours géant », *ibid.*, p. 67.

Et fait une belle ouverture,
Pour terminer l'aventure!

Par la porte ainsi faite
Il jette
Tous ceux que l'ours avait mangés!
Et puis sort et va chercher
Ses amis pour l'aider à découper!

Tout le monde s'est nourri d'ours
Pendant longtemps!
Ainsi va le monde :

Tel est monstre dévorant lundi,
Qui se fait dévorer samedi.

Se raconter

Les chants permettaient aussi aux Inuit de se raconter. Tout Inuk devait avoir son chant personnel : un chant qui lui appartenait en propre et que personne d'autre n'avait le droit d'utiliser. On récitait ou chantait son chant personnel à chaque réunion de veillée dans l'iglou ou sous la tente. Faute d'inspiration, certains ne trouvaient que des choses très simples à dire, par exemple :

Je suis sorti
J'ai vu un ours
J'ai eu peur.
Ma chanson est finie
Je n'ai plus rien à dire!

Une grande simplicité que les enfants seront à même d'apprécier!
Et pourquoi vos élèves, garçons et filles, n'auraient-ils pas eux aussi leur chant personnel?

Se faire raconter

Parfois, les chefs de tribu composaient des poèmes sur commande. Choisis d'abord pour leur habileté de pêcheur, de chasseur ou de guérisseur, ces chefs étaient également admirés pour leurs dons artistiques, qu'ils aient été danseurs, chanteurs, acteurs ou compositeurs. On les appelait *angakoks* ou *chamans*. Lorsqu'on leur demandait de faire un chant, ils le composaient, puis le troquaient contre un morceau

d'ours, de phoque ou de poisson. Ce chant n'appartenait plus ensuite qu'à celui qui l'avait acquis. Compositeurs prolifiques, les angakoks gardaient toutefois leurs plus beaux chants pour eux-mêmes; ils étaient d'ailleurs très fiers de les réciter aux ethnologues.

*Il n'y a que moi qui chante*⁶

Ah! Mes chansons
Demandent de la force
Et je cherche
Mes mots, oui, moi!
(...)
Voilà ma chanson
Voilà mes souvenirs.
Il n'y a que moi
Qui chante!
Aya-yaya! Aya-yaya!

*La joie d'un chanteur*⁷

Faire des chansons
Quelle belle occupation
Mais trop souvent
On les rate

À l'instar des Inuit, pourquoi chaque classe ne compterait-elle pas ses poètes officiels, ses angakoks, qui fourniraient aux autres élèves matière à illustration et interprétation?

À travers les chants, les peuples du Grand Nord canadien racontaient leur vie quotidienne et exprimaient leurs préoccupations et leurs émotions. Parmi les thèmes traités figuraient la faim, la peur, les rêves d'avenir meilleur et d'au-delà, un pays idyllique où le froid et la faim n'existeraient plus. En voici un exemple.

*Le pays des oiseaux*⁸

Loin, loin, je veux m'en aller,
Bien loin, par-delà les hautes collines,
Là où vivent
Les oiseaux,
Loin, bien loin,
Bien loin
Au-delà des au-delà.

6. Aua, «Il n'y a que moi qui chante», *ibid.*, p. 88.

7. Piuvkak, «La joie d'un chanteur», *ibid.*, p. 77.

8. Orpingalik, «Le pays des oiseaux», *ibid.*, p. 71.

Voici, pour finir, un petit chant que j'ai composé à partir de textes inuit et qui, je crois, résume assez bien la philosophie et la poésie de la toundra.

*La première fleur*⁹

La première fleur du printemps
S'est ouverte sur la neige
Son parfum est étrange
Comme un désir tout neuf
L'haleine de l'été est proche
La fleur délicate en mourra
L'aigle de la montagne
N'en saura même rien

Et comme les Inuit, je termine moi aussi par ces mots :

Ma chanson est finie
Je n'ai plus rien à dire!

.....
Bibliographie

Chants de la toundra. Poèmes eskimos du Canada. Adaptation française de Pierre Léon. Sherbrooke, Naaman, 1985. Cet ouvrage renferme une bibliographie exhaustive et des notes empruntées aux ethnologues qui ont étudié les cinq grands groupes d'Eskimos du Canada au début du siècle.

.....
9. Pierre Léon, «La première fleur», *ibid.*, p. 119.

La fable aujourd'hui

Christian Vandendorpe

25

Un genre qui remonte loin

Déjà identifiable dans des tablettes babyloniennes vieilles de cinq mille ans, la fable est arrivée à maturité en Grèce vers 400 avant notre ère, avec le recueil attribué à Ésope. Ce dernier a fixé la forme du genre et, dans les pays anglo-saxons, il est encore la référence de base en matière de fable.

La situation est différente en français, car c'était la langue de La Fontaine. Au dire même des critiques étrangers qui nous l'envient, c'est La Fontaine qui a renouvelé le genre et l'a porté à sa perfection. Depuis leur première publication en 1668, les *Fables* de ce poète ont connu pas moins de deux mille rééditions. Elles feront les délices de générations de jeunes francophones, pour lesquels elles constitueront une lecture obligée et une référence poétique qui les accompagnera leur vie durant.

Or, à partir de 1960, cette situation a basculé. La fable est aujourd'hui délaissée et a disparu des manuels scolaires. Cela tient sans doute à un ensemble de facteurs. Au plan pédagogique, la fable était le plus souvent abordée sous l'angle de la mémorisation et de la récitation, alors que le «par cœur» est aujourd'hui banni des activités scolaires. De plus, l'attitude de révérence à l'égard des grands auteurs empêchait qu'on étudie la fable autrement qu'en rendant hommage à La Fontaine; elle interdisait de toucher à un texte jugé «sacré» et de l'adapter en fonction des élèves. Enfin, le moralisme de la fable, souvent punitif, peut avoir semblé incompatible avec une école plus respectueuse de la liberté de l'enfant et qui vise son épanouissement dans une atmosphère de confiance mutuelle. Faut-il donc accepter ce triple constat et renoncer à ce trésor millénaire qu'est le genre de la fable? Ce serait une erreur.

La fable est en effet très bien adaptée à l'intelligence de l'enfant. En mettant en scène des animaux, elle répond à son besoin d'établir avec les personnages d'une histoire une identification «distanciée». Les traits de l'animal fonctionnent comme un masque, à l'abri duquel l'enfant peut expérimenter des émotions ou des façons d'être, sans se sentir vraiment impliqué. Encore aujourd'hui dans la littérature enfantine, les figures de chat, d'ours ou d'éléphant ne se comptent pas.

Sous ses dehors animaliers, la fable a pour principale caractéristique de raconter une histoire courte, limitée à un seul épisode et mettant généralement en scène deux personnages. Modèle de récit élémentaire,

la fable repose sur une anecdote extrêmement cohérente, qui contient tous les éléments nécessaires à l'action, sans plus. En outre, l'anecdote est souvent suivie d'une morale, qui reformule l'histoire à un niveau plus abstrait et en dégage la signification de façon explicite, ne laissant guère de doute sur la compréhension que l'on doit s'en donner.

Animation de la fable

Ce genre de récit permet de mieux travailler en classe l'objectivation en lecture et d'aider les élèves, même les plus faibles, à se donner des schèmes de compréhension du narratif. Il permet aussi, par sa simplicité, des prolongements en écriture où les élèves pourront prendre conscience des exigences de la cohérence narrative. Lieu de développement du langage par imprégnation de grands modèles, sans exclure le jeu irrévérencieux, la fable se prête aussi à une réflexion des élèves sur les valeurs qu'elle met en jeu. Nous retrouverons l'une ou l'autre de ces quatre grandes catégories d'objectifs dans les activités ci-dessous¹.

Jeu dramatique

Par le jeu dramatique, les enfants peuvent s'approprier véritablement la psychologie des personnages et se «mettre dans leur peau», tout en prenant plaisir à donner vie à ce qui n'était que des mots sur une page. Les oppositions entre les personnages deviennent beaucoup plus évidentes et le jeu débouche ainsi sur une compréhension plus profonde de l'action. Plusieurs sortes de jeux sont possibles, dont le *mime intégral* et le *jeu théâtral*.

Pour le mime intégral, deux élèves miment les actions des personnages, pendant qu'un ou une troisième lit la fable. On pourra avoir recours à des accessoires (masques, costumes...) et imposer diverses contraintes au mouvement des acteurs. *On évitera les fables à action violente.*

Lors de la représentation, les enfants éprouveront beaucoup de plaisir à observer la façon dont leurs camarades ont rendu l'histoire. Ce sera le moment de procéder à une objectivation portant sur les choix effectués par chacune des équipes.

La deuxième option, le jeu théâtral, consiste à faire jouer la fable par les deux protagonistes, de façon intégrale, comme au théâtre ou au cinéma. Cette option pourra exiger une réécriture préalable de la fable, afin d'en transformer les récitatifs en éléments de dialogue ou de monologue. Par exemple, *La Cigale et la Fourmi* débute ainsi :

1. On pourra aussi consulter sur l'exploitation de la fable en classe l'ouvrage de Suzanne Pouliot, *Le fabloc. Investigation didactique de la fable* (Sherbrooke, Naaman, 1986).

La Cigale, ayant chanté
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue :
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine,
chez la Fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.

...

Pour présenter cette partie de l'histoire (comme d'autres récitatifs qui ne se prêtent pas au dialogue), on pourra faire appel à un ou une troisième élève. Autre possibilité, les élèves pourraient imaginer un monologue où la cigale se plaint d'avoir faim, suivi d'un dialogue dans lequel elle demande de l'aide à la fourmi. Cette activité d'écriture fera prendre conscience aux élèves de quelques grands procédés narratifs : récitatif qui résume de façon impersonnelle des événements, monologue dans lequel ces événements sont résumés du point de vue du personnage, ou dialogue dans lequel l'action se déroule sous nos yeux, de façon très concrète. Ce sera l'occasion de préciser les notions de style direct et indirect, en montrant les diverses façons de rendre un dialogue à l'écrit (guillemets, tirets). On discutera aussi des choix linguistiques possibles : récitatifs et dialogues en langue soutenue, ou dialogues en langue familière et récitatifs en langue correcte, et ainsi de suite. En transformant le texte original, les élèves prendront conscience du fait que l'art d'écrire consiste souvent à *récrire*, à transposer un texte initial.

L'objectivation portera sur l'efficacité et la pertinence des choix effectués : découpage du texte (parties retenues, abandonnées, ajoutées), force ou drôlerie des dialogues, des monologues, qualité de la mise en scène, du jeu des acteurs...

Illustration : La fable en bande dessinée

Pour passer du théâtral au visuel, les élèves peuvent s'approprier le fonctionnement de la fable en tentant de la traduire en bande dessinée. La fable étant une histoire très resserrée, cette traduction vers le visuel se fait beaucoup plus facilement que pour un conte, par exemple. L'activité amènera les élèves à penser au découpage scénique. Il s'agit d'abord de déterminer le nombre de cases à prévoir au minimum et, ensuite, de choisir la section de l'histoire à représenter dans chacune. Cet exercice fera ressortir les grands moments de l'histoire. On pourrait en profiter pour aborder la technique du résumé.

28

Lors de la présentation de la bande dessinée à la classe, on fera porter l'objectivation sur le découpage scénique, la position des personnages, les traits mis en valeur et la qualité des textes tant dans les récitatifs (cartouches) que dans les dialogues et les monologues.

On pourra approfondir l'aspect des illustrations de fables, soit à l'aide d'un ouvrage spécialisé², soit en examinant des albums pour enfants consacrés à une fable en particulier ou constitués en recueil³.

Il pourrait être également intéressant de visionner *Le Corbeau et le Renard*, film produit par l'ONF (Office national du film) et de discuter sur la façon dont la fable a été adaptée à l'écran. Avec les élèves plus âgés, ce visionnement pourrait être le point de départ d'une réflexion sur les rapports image-écrit.

Réflexion sur la structure

Par sa brièveté et les contraintes inhérentes à l'extraction d'une morale, la fable constitue un genre de récit dont il est facile d'observer les règles de structuration et de fonctionnement. Parmi ces règles, il en est une qui a beaucoup servi : c'est la structure du double renversement. Dans *Le Chêne et le Roseau*, par exemple, un chêne, modèle de robustesse s'il en est, se vante de sa force et méprise le pauvre roseau. Mais arrive une épouvantable tempête qui déracine le chêne et épargne le roseau. Morale : celui qui se vante et se croit supérieur aux autres se retrouve tôt ou tard en position d'infériorité. Ce jeu textuel peut être représenté par un diagramme très simple, dans lequel le signe (+) indique une position valorisée, tandis que le signe (–) correspond à une position inférieure :

État initial

+ chêne

– roseau

État final

+ roseau

– chêne

Il est important de noter que ce schéma traduit la façon dont la relation est vécue par le protagoniste : il ne correspond pas à une description objective de la situation. Au début, le chêne se croit supérieur au roseau, voilà tout. En s'installant en position supérieure, le chêne se condamne au renversement dramatique que l'on sait⁴.

2. Alain-Marie Bassy, *Les Fables de la Fontaine. Quatre siècles d'illustration* (Paris, Promodis, 1987).

3. L'ouvrage suivant est à recommander : *L'habit d'Arlequin. Fables choisies de France et d'autres lieux*. Illustrations d'Alain Letort (Paris, Éditions de l'Amitié, 1982).

4. Voir C. Vandendorpe, *Apprendre à lire des fables. Une approche sémio-cognitive* (Montréal, Éditions du Préambule, 1989). On en trouvera un résumé dans *Québec français*, n° 74 (mai 1989), pp. 30-33.

Ce mécanisme du double renversement est repérable dans des dizaines de fables, notamment *Le Renard et la Cigogne*, *Le Lion et le Rat*, *Le Chat et le Renard*, *Le Rat de ville et le Rat des champs*, *Le Loup et le Renard*, *Le Cheval et le Loup*, *Les Deux Mulets*, *L'Âne chargé d'éponges et l'Âne chargé de sel*, *Le Lièvre et la Tortue*. Là où l'on n'observe pas de double renversement, il y a bien souvent un jeu d'oppositions très fortes entre les sujets, les situations ou les propriétés. C'est effectivement de la tension entre ces forces contraires que la fable tire sa dynamique et produit ses effets de sens.

Grâce à ces caractéristiques, la fable constitue un genre idéal pour faire découvrir aux élèves les mécanismes de base du récit. Elle se prête aussi à l'objectivation de l'activité de lecture en classe. À cette fin, on peut imaginer une démarche en trois étapes :

- a) *Induction des règles structurelles*. Après avoir familiarisé les élèves avec quelques fables, au moyen des activités décrites plus haut, on les invitera à réfléchir, en groupes, sur les règles du genre. Plus précisément, on leur demandera de mettre par écrit les renseignements et les conseils qu'il faudrait donner aux élèves d'une autre classe afin qu'ils et elles soient à même de produire une fable.
 - b) *Synthèse des informations*. On regroupera les règles proposées par les divers groupes afin de les comparer : nombre de personnages, titre, morale. . . À l'aide des notions de situation initiale et de situation finale, on fera observer que, pour chacune des fables étudiées, il y a un renversement entre le début et la fin. En posant des questions sur ce qui entraîne ce renversement, on fera prendre conscience aux élèves du fait que c'est justement la qualité dont se vante le protagoniste qui entraîne sa perte. Et on leur proposera le schéma qui figure plus haut.
 - c) *Exercice d'anticipation*. On distribuera une nouvelle fable aux élèves, en leur demandant d'anticiper (à partir de la situation initiale) le dénouement de l'histoire. Cette activité peut se faire oralement ou par écrit. Dans ce dernier cas, on discutera en petits groupes les dénouements anticipés par les différents élèves et on les comparera à l'aide du schéma. Il est bon d'insister sur la nécessité de produire des histoires cohérentes, des histoires dont le dénouement découle logiquement de la situation initiale et en exploite tous les indices.
- Dans le cas de fables qui ne seraient pas construites sur un double renversement, on aura cependant toujours intérêt à faire découvrir les jeux d'oppositions. Comme on a mentionné plus haut, c'est sur ceux-ci que reposent la tension du récit et la possibilité même d'une action narrative.

Ces activités ont pour objectif de promouvoir une lecture active et d'amener l'élève à développer des mécanismes de lecture qui lui permettront de faire de meilleures inférences, grâce au repérage de structures identiques dans diverses fables. Ce faisant, l'élève apprendra à questionner les textes à un niveau plus abstrait et plus profond, et affinera son habileté à lire.

Activités d'écriture supplémentaires

En plus des activités d'anticipation décrites plus haut, il serait intéressant de proposer aux élèves la rédaction de fables. Celles-ci pourraient être articulées à l'aide du schéma proposé et constituer une mise en application des règles découvertes par les élèves. Histoire élémentaire, la fable est sans aucun doute facile à maîtriser, ce qui en fait un outil tout désigné pour introduire les élèves au narratif.

Au-delà de cet exercice formel, le modèle de la fable constitue aussi un instrument pour réfléchir aux situations conflictuelles. Ainsi que le suggère Michel Fabre, on peut envisager de partir d'un conflit de valeurs qui se pose effectivement dans la classe, ou dans l'actualité, pour enclencher des projets d'écriture de fables illustrant les diverses positions idéologiques⁵.

À des élèves plus avancés, on pourra proposer de parodier des fables existantes, par exemple en inversant le dénouement, à la manière de Gotlib dans sa bande dessinée *Rubrique à brac*. Activité de transgression où le renvoi parodique à une fable connue suscitera le rire et fera apprécier la dimension ludique du langage.

Une autre façon d'exploiter le matériau littéraire de la fable est de procéder à des jeux oulipiens (de OULIPO : *Ouvroir de Littérature POTentielle*), comme celui de Raymond Queneau sur *La Cigale et la Fourmi* :

La Cimaïse et la Fraction

La cimaïse ayant chaponné
tout l'éternueur
se tuba fort dépurative
quand la bixacée fut verdie :
pas un sexué pétrographique morio
de mouffette ou de verrat.

...

Queneau a utilisé ici une variante de la technique S + 7, c'est-à-dire qu'il a remplacé «chaque adjectif, chaque substantif masculin, chaque substantif féminin, chaque verbe par le septième de son espèce dans

5. Michel Fabre, *L'enfant et les fables* (Paris, PUF, 1989). Voir notamment le chapitre XI intitulé «Pour une didactisation de la fable».

un dictionnaire choisi». On peut évidemment inventer d'autres contraintes. Plus le texte de départ est connu des élèves, plus l'effet obtenu sera drôle et suscitera des commentaires. Et c'est là une façon originale d'amener les élèves à chercher dans leur dictionnaire!

Discussion sur la morale

Si la morale est constitutive de la fable, celle-ci n'en a cependant pas l'exclusivité. Les recherches des trente dernières années ont démontré en effet que tout récit, même oral, a tendance à conclure, de façon explicite ou implicite, par une «évaluation». Cette évaluation est particulièrement tranchée dans la fable, qui met en jeu des oppositions très fortes, des antagonismes irréductibles : force et faiblesse, vantardise et modestie... Il en découle une morale parfois très dure, mais qui n'est pas assenée pour le plaisir de «sermonner». En réalité, la morale ne fait que reformuler au plan abstrait ce qui s'est passé au niveau de l'anecdote; elle en est la traduction claire et succincte. Cette façon qu'a la fable d'offrir ainsi la liaison entre deux modes de compréhension, l'imagé et le conceptuel, ne laisse que peu de place à une interprétation erronée; la fable instruit explicitement le lecteur ou la lectrice sur les opérations qu'il lui faut effectuer pour en tirer une lecture correcte. Selon le mot de Hegel, la fable est «comme une énigme qui serait toujours accompagnée de sa solution»⁶. Son essence est d'appeler une interprétation transcendante. En tant que telle, elle est hautement adaptée à une didactique de la lecture.

Cela dit, il ne faudrait pas enseigner aux enfants à se contenter du message de la fable. Dans bien des cas, il y aurait lieu de mettre en cause les valeurs véhiculées, ce qui serait une bonne façon d'amener les élèves à développer un point de vue critique sur les textes qu'ils lisent⁷.

Avec les élèves plus jeunes, on aura avantage à se tourner vers les fables de Florian⁸, qui tendent à privilégier un dénouement basé sur la coopération des personnages, plutôt que sur une résolution violente du conflit. Chez La Fontaine, on fera remarquer que la signification ultime de la fable n'est pas toujours univoque, le poète s'arrangeant pour contredire par certaines notations l'excès de dureté qui pourrait découler du sens apparent. Ainsi, même si le dénouement de *La Cigale et la Fourmi* donne raison à la fourmi économe et prévoyante, la description qu'il nous en fait ne la rend pas sympathique.

.....

6. G.W. Hegel, *Esthétique. Textes choisis par Claude Khodoss* (Paris, PUF, 1962), p. 175.

7. À cet égard, il serait intéressant de se pencher sur les phénomènes de récupération de la fable par la publicité, comme dans ces historiettes assez fades et euphoriques que Bell Canada a utilisées en 1989, afin de publiciser l'interurbain.

8. On en trouvera une vingtaine dans *L'habit d'Arlequin*.

Autres pistes de lecture

Une étude de la fable amènera aussi nécessairement à poser la question de la langue utilisée. Les textes classiques datant déjà de plusieurs siècles, ils suscitent inévitablement des problèmes de vocabulaire et de syntaxe. Bonne occasion d'initier les élèves à l'idée de l'évolution de la langue, de leur faire prendre conscience que les mots ont une vie propre et qu'ils traversent les siècles en se modifiant.

Avec de jeunes élèves, on trouvera sans doute plus intéressant de recourir à une version adaptée des fables de La Fontaine ou à une traduction des fables d'Ésope⁹. Par ailleurs, puisque La Fontaine a repris des fables d'Ésope, il pourrait être intéressant, avec certains élèves, d'examiner la façon dont celui-là a amélioré le texte de départ. On constatera un usage abondant du style direct, qui contraste avec le style essentiellement indirect d'Ésope. Et, bien sûr, il y a chez La Fontaine le vers et cette musique des mots qui possède un charme et une allégresse inimitables¹⁰.

.....

9. Voir notamment Allison Edwards, *Fables d'Ésope*, texte français de M. Le Gwen (Paris, Deux coqs d'or, 1979). Voir aussi *L'habit d'Arlequin*.

10. Consulter à ce sujet C. Tatillon, *Sonorité et texte poétique. Examen des structures phonématiques, impressives et expressives, suivi d'une application aux Fables de la Fontaine* (Paris, Didier, 1976).

.....

Bibliographie

Bassy, Alain-Marie. *Les Fables de La Fontaine. Quatre siècles d'illustration*. Paris, Promodis, 1987.

Edwards, Allison. *Fables d'Ésope*. Texte français de M. Le Gwen. Paris, Deux coqs d'or, 1979.

Fabre, Michel. *L'enfant et les fables*. Paris, PUF, 1989.

L'habit d'Arlequin. Fables choisies de France et d'autres lieux. Illustrations d'Alain Letort. Paris, Éditions de l'Amitié, 1982.

Hegel, G.W. *Esthétique. Textes choisis par Claude Khodoss*. Paris, PUF, 1962.

Pouliot, Suzanne. *Le fabloc. Investigation didactique de la fable*. Sherbrooke, Naaman, 1986. 169 pages.

Tatillon, C. *Sonorité et texte poétique. Examen des structures phonématiques, impressives et expressives, suivi d'une application aux Fables de la Fontaine*. Paris, Didier, 1976.

Vandendorpe, C. *Apprendre à lire des fables. Une approche sémio-cognitive*. Montréal, Éditions du Préambule, 1989.



The R. W. B. Jackson
Library
OISE

ISBN 0-7729-9347-5 (ensemble)

ISBN 0-7729-9350-5 (Fasc. 3)

91-015

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1992



Imprimé sur
du papier
recyclé